

# 日本の中学校英語教育の行方

## ～中学校教員の内省レポートを通じて～

倉 住 修  
齊 藤 涼 子

### 1. はじめに

本論の目的は、日本人の英語コミュニケーション能力の育成のために中学校の英語教育が果たすべき役割とそのための課題を浮き彫りにすることである。中学段階は日本人の英語コミュニケーション能力の基盤作りを担うステージであり、日本の英語教育の核となるべきものである。2012年度より中学校の新学習指導要領が施行されたが、外国語科目は授業時数が最も多い教科になるなど中学校教育の中核になっている。これには、グローバル人材育成のために英語教育の充実が急務と見なされている社会背景がある。しかし、こうしたニーズに応じていこうにも中学校の状況は依然として厳しく、カリキュラムや教材の開発、指導法の研究などに十分な時間を確保するのが難しい。この状況を改善することなく、理念的な改革案を唱えるだけでは、実質的な教育改革にはつながらず、政策と教育現場の乖離がますます大きくなるであろう。本論では、国策としての英語教育改革の方向を理解しつつも、目まぐるしく変わる政策によって教育現場に携わる中学校教員が経験するひずみを明らかにする。

### 学習指導要領の変遷

戦後の日本の教育改革は連合軍最高司令官総司令部（GHQ）の占領政策の柱の一つとして進められた（小泉 2000）。1947年（昭和22年）に学校

教育法が制定され、学習指導要領の試案もこの年に発行されている。以下の節では中学校にしほって学習指導要領の変遷を概観する。

## 2.1 中学校学習指導要領の変遷

学習指導要領は、1947年の試案から定期的に見直され、以下の表のようにこれまで8度の改訂（中学校は7度）が行われてきた。

表1. 学習指導要領の告示と施行年とその特徴の一覧

	告示	施行	特徴、キーワード
1	1947年(昭和22年)	1947年(昭和22年)	試案
2	1951年(昭和26年)	1951年(昭和26年)	総授業時数3045コマ
3	1956年(昭和31年)	1961年(昭和31年)	高等学校のみの改訂
4	1958年(昭和33年)	1962年(昭和36年)	系統性重視のカリキュラム
5	1969年(昭和44年)	1972年(昭和47年)	現代化カリキュラム
6	1977年(昭和52年)	1981年(昭和56年)	ゆとりカリキュラム
7	1989年(平成元年)	1993年(平成5年)	新学力観、コミュニケーション重視
8	1998年(平成10年)	2002年(平成14年)	生きる力、完全週5日制、英語必修化
9	2008年(平成20年)	2012年(平成24年)	脱ゆとり、グローバルイズム、Can-Do

本論では、データ検証可能なものが第5期の1972年施行の学習指導要領からであるので、中学校の学習指導要領の変遷の概観はこれ以降のものに限定する。

## 2.2 第5期学習指導要領(1972～1981)・現代化カリキュラム

高度経済成長等の社会的変化を受け、学校の教育内容を濃密にし、科学技術の発展を目指した。これは、現代化カリキュラムと呼ばれたが、高度な学習内容が濃密であったため、教科書を消化することさえ難しく、一部の単元が未習になることも多かった。学歴が重視され、進学のための競争

が激化していった時代であった。

中学校の指導要領は1969年に告示されたが、週4時間（年140時数）が三年間展開された。目標は、「外国語に慣れさせ、聞く・話す・読む・書くの基礎を養う」及び「外国の文化について基礎的理解をさせる」というものであった。学習する項目は、文法構造ごとに具体的な記述があり、文法シラバスとしての性格が強く出ている。指導する単語数は三年間で950-1100語であった。

### 2.3 第6期学習指導要領（1981～1993）・ゆとりのカリキュラム

現代化カリキュラムは知識の詰め込みに傾き、その結果として受験戦争が加熱し、そのひずみによる非行、校内暴力等の問題を生んだ。これを受けてゆとりのある学校生活が学習指導要領に盛り込まれた。ゆとりのカリキュラムである。学習内容、授業時数が削減され、その分各学校の主体性が尊重されることになり、教員がそれぞれの現場に応じた工夫を盛り込む余地が与えられたとも言える。

外国語は週3時間（年間105時数）を三年間続け、これによって指導内容、言語材料、さらに文法項目も削減され、それまでは中学段階で学習していた項目のいくつかが高校で学習する項目となった。また、指導語数も900-1050語に減少した。目標は、学年が上がるに連れ扱う事柄において段階的な差異はあるものの、概ね「初歩的な」英語を理解することや産出できることを目指している。全般的な記述も抽象的なものが多く、具体的な授業で取り扱う内容や指導法は、現場の教員の解釈に委ねられる部分が多いものとなっている。

### 2.4 ゆとり教育への反動と新学力観

ゆとり教育は多くの議論を呼び、その反動としてしっかりと学習内容を

定着させるような指導が求められるようになった。こうした要請に応える形で、生徒一人一人が基礎基本を確実に習得し、自ら学ぶ姿勢が重要であるという新学力観が生まれた。外国語については1986年にまとめられた臨時教育審議会（臨教審）第2次答申で、それまでの中等英語教育の読解中心に偏った言語活動から聞く・話すを含むバランスのとれたコミュニケーション能力の習得を目的とすべしとされた（小池 2013）。さらに1987年の教育課程審議会答申でも、外国語について「聞くこと・話すことと言語活動の、一層の充実をはかること」、「国際理解をつちかうこと」などを挙げている（小泉 2000）。また1987年から試験的にAET（Assistant English Teacher、英語指導助手）の導入が始まる。同年JETプログラムが発足し、AETの募集、研修、派遣に貢献することになる。

## 2.5 第7期学習指導要領（1993～2002）・新学力観

新学力観を謳ったこの指導要領は1989年に告示されている。外国語ではこれまでひとくくりであった「聞くこと・話すこと」を独立させ、コミュニケーションを図ろうとする態度の育成に軸を置いた。また、これまで各学年で用いる言語材料については学年配当を廃し、各学年の目標に応じて柔軟に用いることを可能とした。中学校の授業時数は依然として週3時間であったが、週4時間も可能になっていた。

目標は第1学年では初歩的な英語で「身近で簡単なことについて」聞き、話し、読み、書くことができるという記述であるが、これが第2学年になると同じように初歩的な英語を用いて、相手の意向を理解し、こちらの考えが表明できることを求めている。さらに第3学年では、積極的なコミュニケーションの態度を育てることも目標としている。英語学習の目的は国際的な場面でのコミュニケーション能力の獲得であるという臨教審第2次答申での提案が具現化されたと言えよう。ただし、指導語数は1000語程度までに減少している。

## 2.6 第8期学習指導要領(2002～2012)・生きる力

コンピュータ、インターネット等、技術の著しい発展により世界は高度な情報化社会へ突入し、様々な分野で急速にグローバル化が進んでいった。これに呼応する形で生徒たちが社会の中で生き抜いていく「生きる力」の育成を唄えた指導要領の改訂が行われた。この中で従来から実質的には必修科目のように行われていたが、選択科目であった英語は中学・高校とも必修科目となる。

生きる力の育成はすべての教科に渡って養成されるべきものなのだが、特にこの目的のために「総合的学習の時間」という科目が設置された。このおかげで可能となったのが、小学校の英語活動である。総合的学習の時間のひとつのテーマに国際理解があり、その中から英語活動を学校が選択することで小学校三年生から授業で英語を扱うことが可能になったのである。

外国語に関して言えば、この時代はコミュニケーション重視の方向をさらに推し進めた十年でもあった。文部科学省は2002年に「英語が使える日本人育成のための戦略構想」を発行し、各学校段階での到達目標を明示し、同時に授業改善、教員の指導力向上、入試改革などについて具体的な提案を行った。翌年にはこれを5年間で実行するための行動計画が出され、この間各都道府県で全ての英語教員の参加を課した悉皆研修が実行されることになる。

## 2.7 第9期学習指導要領(現行指導要領、2012～)・現行カリキュラム

学力低下が叫ばれるようになり、この学習指導要領では「脱ゆとり」がテーマになっている。このため授業時数の増加、学習内容も増加する傾向が見られる。特に中学校の英語は、正式に週4時間授業となり、年間140時間の授業時数となった。これが中学校1年から3年まで続くことになり、

英語は中学校の教科の中で最大の授業時数を持つものとなった。指導語数も総語数1200語程度に増えた。

一方でコミュニケーション重視の傾向はさらに進み、単にコミュニケーションのための態度を養うだけでなく、実際に授業活動の中でコミュニケーションをすることを求める記述がなされている。2011年度より施行となった小学校の新課程では、小学校5、6年生で英語が必修となった。英語学習の開始は中学校からという前提が崩れ、中学校での教科内容にも大きな影響を及ぼしている。

2011年には「外国語能力の向上に関する検討会」が文部科学省によって招集され、この中で英語教育について以下の5つの提言がなされている。

提言1. 生徒に求められる英語力について、その達成状況を把握・検証する。

提言2. 生徒にグローバル社会における英語の必要性について理解を促し、英語学習のモチベーション向上を図る。

提言3. ALT、ICT等の効果的な活用を通じて生徒が英語を使う機会を増やす。

提言4. 英語教員の英語力・指導力の強化や学校・地域における戦略的な英語教育改善を図る。

提言5. グローバル社会に対応した大学入試となるよう改善を図る。

提言1により、文部科学省は中学校・高校の指定校、協力校にベネッセのGTECなどのテストを課し、現在の生徒の英語能力の実態を把握しながら、その間に各学校において生徒に求める英語能力を明示した Can-Doリストの作成を提案している。同時に文部科学省版のCan-Doリストも作成に取りかかっている。

さらに2013年に入って第2次安倍内閣は「有識者」による教育再生実行会議を開催しており、英語教育について、グローバル人材の育成を目指し、コミュニケーション重視の教育の継承、小学校英語の拡大などの提言をしている。こういった流れに対して、コミュニケーション重視は文法軽視の

「低級な英会話ごっこ」(齊藤 2006)、小学校英語活動は「お遊び」(成田 2013) という批判もある。さらに文部科学省が目指すコミュニケーション重視が日本の英語教育の破綻につながると唱える者もいる(大津他 2013)。しかし、文部科学省の政策にせよ、それに異を唱える批評家にせよ、現場で生徒に直に向き合っている教員の視点とは大きな隔りがある。真に実効性のある改革は、現場を預かる教員によって実行可能であるという認識に立ったものでなければならない。本研究では、この現場教員の視点が教育改革について最も重要な示唆を与え得ると考え、その有効性を検証するものである。

### 3. 本研究

#### 3.1 本研究の目的

本研究では、学習指導要領の改訂が実際の教育現場にどのような影響を及ぼしてきたのかを中学校教員の自己レポートを通じて内省データを抽出する。データ分析により指導要領を中学の教育現場で実践するとき、両者にどのような乖離があり、それを解消するために必要な方策とは何かを考察する。

具体的には以下の2点について考察を進めていく。

中学校の英語教員が直面する課題とそれを克服するための方策は何か。

中学校段階で目指すべき学校英語教育とは何か。

#### 3.2 研究方法

筆者のうち齊藤は1977年から2012年まで35年に渡り東京都の公立中学校の英語教員として様々な学校で教えてきた経験を持つ。このため1972年から施行されたものに始まり4つの異なった学習指導要領の下で英語を教えており、改訂の度に指導要領に書かれた規定をどのように授業の中に活か

していくべきかを考えてきた。さらにそこに教育現場特有の問題解決に日々取り組んできた経験を持つ。このような勤務校での経験を齊藤が内省し、自己レポートを作成した。レポートは、教育活動において各学習指導要領の改訂に関わる特徴的なことに焦点を置いている。このレポート内容を分析し、そこから現場教員が直面する学校英語教育の課題を浮き彫りにする。

### 3.3 自己レポート結果及び考察

以下の節では、齊藤が自身の体験を内省したものを学習指導要領の時代ごとに分けて記述し、考察を加える。以下、鉤括弧内の部分が齊藤の内省レポートからの抜粋である。

#### 3.3.1 第5期・現代化カリキュラムの時代(1972 - 1981)

第5期後期のA中学校時代(1977 - 1981)

「4クラス×3学年の適性規模。家庭環境も均一的。保護者の英語教育への期待は高いが、教育は学校に委ね、授業への批判などはなく、英語の知識を身につけ、よい高校・良い大学・良い会社へという気運が高い社会状況であった。

生徒は素直で現代カリキュラムにより小学校から基礎学力、学習への姿勢が培われていたと思われる。学習のやり方、ノートの取り方など細かく指導はしなくても工夫している生徒が多かった。学芸会も盛んで、学年でひとつの英語劇に取り組めたのは後にも先にも、この学校だけであった。」

現代化カリキュラムの学習内容は濃密であったと言われるが、親の学校に対する信頼や関心も高く、生徒の学習意欲も高いという良好な教育環境があり、知識や技能の習得にキリキリする様子は見られない。後述するゆ



とりを強調した次世代の学習指導要領体制時よりも広い視野を持った言語教育を展開するゆとりがあるように思われる。

### 3.3.2 第6期・ゆとりカリキュラムの時代(1981 - 1993)

大規模校B中学校の時代(1981 - 1989)

「B中学校は9クラス×3学年という大規模校。経済的、家庭的な問題を抱えている生徒も多く、学力の格差、生徒指導の困難さがあった。さらに校内暴力が社会問題として起きていた時期と重なり、勤務校でも生活指導に時間を割かれ、教科書中心に授業をすすめていくことで精一杯であった。

一人の教員が持つ時間数は週20時間前後が多いのだが、週3時間になり、6ないし7クラス担当することになった。7クラスを受け持つということは単純に計算して45人×7=215人の生徒を教えなければならない。英語の場合、小テストも多く、採点、転記など毎回7クラスとなれば作業量は多い。定期テストの後、7クラス分の採点を前にすると気が遠くなる。

また生徒にとってみれば、週3時間の内なかで授業がなくなれば週2時間ということもあるし、週3時間の授業が前半(例えば月火水というように)に時間割が組まれてしまえば次の週までに4日もあいてしまう。脳の忘却のメカニズムからいっても、定着がむずかしいのは当然である。教科書にある必修項目を教えることで、他の教材を取り入れる時間的余裕はなく、たとえるなら幹だけで、葉も花もつける余裕はなかった。いくら内容削減をしても週3時間になったため、教師の負担は増え、生徒の興味・関心を高めたり、学習の定着をはかるにはマイナス面が大きかった。」

ゆとり教育は、詰め込み型教育の反省に立って提案され、行き過ぎた知識偏重の受験競争から生徒も教員も解放することを理念としていたはずである。しかし、授業時数削減は逆に教員が教えるクラスと担当する生徒数の著しい増加となり、皮肉なことに教員のゆとりを奪っていく結果となった。教科書を教えることで手一杯になり、現代化カリキュラムで行っていた前任校よりもむしろ余裕がない様子が見てとれる。

指導要領とは別に学校規模が教育活動の障害になるケースもある。これについて齊藤は評価と絡めて以下の内省を行っている。

#### 評価について

「評価は相対評価であったためかなりむずかしい問題が生じた。なぜなら、都立高校入試に使われる内申点は、5と1は学年の人数の7%、4と2は24%、3は38%と決まっているからである。7%が整数にならない場合も当然あるが、学年の総人数に対して7%は何人と都教育委員会が指定しているので、1人として増減があってはいけない。9クラスであれば2人の教師で学年を担当する。例えば、4をつける人数があと1人という場合、同じ教師がみていれば、微妙な差を判断することができるが、複数の教師で見ていた場合、判断が難しい。それでは、担当クラスの数の中で、評価をつければいいのかというと、学力が全く均等に別れているわけではないのでこれもおかしな話である。決められた人数の評価を付けなければならないという相対評価自体の矛盾に加え、大規模校ゆえの難しさがあったのである。」

これは、学校規模が影響を及ぼした問題であるが、同時にその問題は相対評価のあり方に起因するものと言える。

新体制への移行期間 C中学校の時代(1989 - 1994)

「6クラス×3学年の中規模校で、緑豊かな地域の中、環境問題や体験重視の活動を多く取り入れるなど、新指導要領の施行に先行して学校が積極的・独創的な取り組みをしていた。学力的にも学校偏差値では都平均よりもかなり高かった。内容的に少しむずかしいと思う教材をとりいれても読む、書くという理解力は高く、幅のある授業を行うことができた。」

学校独自での独創的な取り組みをし、学力的にも余裕があるなど、ゆとりカリキュラムを十分に活用できているように思われる。このようにゆとりのカリキュラムはもともとゆとりのある高学力層から歓迎されても、逆に低学力層にとっては少ない授業数、少ない学習項目から多くを学ばねばならないという高負荷状態になっていたかもしれない。

また、この時期の後期に導入されたのが外国語指導助手(ALT, Assistant Language Teacher)の前身であるAETである。これについて齊藤はB中学校とC中学校で異なる体験をしたとふり返っている。

B中学校でのAETの導入

「1987年に初めてAETの先生との授業が行われた。週3時間しか英語の授業がない中、さらにAETの先生がきて、教科書を進めることができなくなるなど批判もあったが、本物の英語に触れるという体験は生徒には貴重であった。ある時、AETの先生がLとRの発音について教え、どちらに聞こえるか手をあげさせた。勉強に興味を持てなく、ノートはいっさいとらず、教科書もめったに開かない2年生の男子生徒がいた。この生徒はAETの先生のLとRの発音を100%聴き分けることができた。文字に抵抗があり、さらに家庭学習など皆無という家庭環境の生徒であったが、ネイティブの英語の音に触れ、英語への興味が芽生え、数回のみの授業であっ

たが心待ちにしていた。生徒にとっては、目の前にいるネイティブの先生から発せられる英語は、いくら発音の訓練をしたといっても日本人の教師や録音されたテープやCDから聞こえてくる英語とは異なる。顔の表情、口の動かし方、音声すべてに神経をむける。顔と顔を合わせて生きた言葉をやりとりするという実体験をし、英語やその文化への関心を高め、学習に最も重要な動機付けに効果的であった。生徒の評価をペーパーテストや小テストなど書かれた物の結果ばかりを重視していたことへの反省にもなった。継続的な授業ではなく、まだone-shot visitの授業の域を出なかったが、AETの導入の成果が期待された。」

ここで齊藤は、これまでの指導方法では得られなかった生徒の学習意欲の向上を目の当たりにし、AETの導入に期待を寄せている。しかし、本格的なAETの導入が進むと次第に問題意識が強くなってきている。

### C中学校でのAETの導入

「コミュニケーション重視という言葉が初めて使われた1989年の告示に伴いAETが本格的に導入されど、の学校もどの英語科教員もAETとの授業を行うことになる。AETの雇用は各区市町村の教育委員会にまかされており、予算などの関係で、回数やどのようなAETがくるか自治体によりかなり差があった。短期間に無駄のないように、一人のAETが全学年の全クラスにまわるようにと時間割の調整も必要であった。時間がない中で、AETとの授業の回数が増えてくると、授業が進まないとかもう一度やり直さなければならないとか否定的な見方をする教師や、AETの側からも発音やリーディングのモデルにのみ使われるという不満もでていた。AETと日本人教員とのチームティーチング(TT)であるから、より生き生きとした英語の授業が展開されるべきであるが、その時間はAETの為の

特別な時間になってしまい、TTが活かされていないケースも多々みられた。自治体によっては学校にAETが常駐しているケースもある。しかし多くは、AETに早めに来てもらって簡単な打ち合わせのみで授業に向かった。ティーチングプランの作成、準備をする時間が十分にとれない状況ですすめていかなければならなかったのである。政策が出ると同時になんとか実施されていったが、教師の研修や準備は十分されないまま各学校、各教師の裁量にまかされていたので同じ公立中学でも実態はかなり異なっていた。AETのバックグラウンド（資格、経歴、教育経験、人柄等）も様々で、どのようなAETがくるか心配していたことも確かである。AETの本格導入はスピーキング活動の増加や生徒のモチベーションを高めるには効果があったが、コミュニケーション重視の授業にすぐシフトできたわけではなく、まだまだ試行錯誤の段階であった。」

ここでは、授業準備・教材研究をAETとの打ち合わせを十分に行う時間がないという物理的な問題と教える資質を十分に持たないAETが送られてくるとい問題が指摘されている。指導助手と言えど、授業がうまく機能するようにきちんと準備することができない者に授業を任せるとなると、面倒をみることになる教員の負担は大変なものとなる。移行期特有の混乱というものではなく、新しい制度を入れる際の教育現場に対する十分なサポートが欠けていることが原因で混乱を引き起こしたひとつの事例ととらえられる。

### 3.3.3 第7期・新学力観の時代（1993 - 2002）

コミュニケーション重視のD中学校の時代（1994 - 2000）

「4クラス×3学年の適性規模の学校であったが、学力的には都平均よ

りやや低かった。中学校の英語教育がコミュニケーション重視をめざして本格的に取り組みはじめ、教室を歩き回っての活動、ゲームなどが多くとりいれられるようになっていった。AETとの授業だけでなく、普段の英語の授業でも動きのある活動が行われ、隣で英語の授業が行われているとうるさいと言われることもあったが、活発であればあるほど良いと思われていた。確かに生徒は楽しそうに英語を使って活動している。生徒同士で英語を使って話している、つまり『コミュニケーション活動が行われている』と思われた。英語への興味・関心は高まり、英語の時間を楽しんでいる生徒が多くなった。新入生を迎え、さらにコミュニケーションをモットーにすすめていたが、しばらくして、確認の小テストをしてみると全くわかっていないことがわかった。『あんなに楽しそうに使っていたのに…』と愕然とした。使う表現を教えれば、その場で使うことはできるが、定着はしていなかったのだ。週3時間は同じである。活動の時間を多く取れば、文法の説明をしたり、書いたりという時間は少なくなる。英語の習得は母語習得において、活動の中から言葉の仕組みや文法事項を推測して身につけていくのとは異なる。ある程度、授業の中で、理論的なしくみの文法説明や書く時間の確保も必要であると痛感した。やはり、外国語を学ぶ上で、語彙と文法は根幹をなすものであり、中学生という年齢では知的に文法構造をとらえていくことも必要で、それが基礎をしっかりと身につけ応用できる力になり、その後の英語学習へとつながっていく。コミュニケーション重視は理解するが、週3時間をなんとかしてほしいと切に願っていた。」

齊藤の内省を通して、コミュニケーション重視のカリキュラムについて、中学の英語教員がそれが可能になるように様々な工夫を取り入れている様子がわかる。しかし、理念的な政策立案と実際の教育現場の実態の乖離が見られる。コミュニケーション能力とは、単にインターアクションを伴う

活動を繰り返すだけでは定着しないのである。活動を繰り返すだけで、特に明示的な説明をされなくても言語の仕組みについて理解ができるような帰納的学習ができる者はごくわずかであろう。そうでない大半の生徒には、活動の後のふり返り作業や活動前後の説明を通じて、自分が使った項目に対する気づきを経験しなければ定着が期待できないであろう。

しかし、これはコミュニカティブアプローチを実施する際に注意することとして伝統的に指摘されていたことでもある。初期のコミュニカティブアプローチでもドリルのような構造の定着をはかる練習とコミュニカティブな活動の間を行ったり来たりしながら学習者に欠けているものを強化していく必要が指摘されている(Littlewood 1981)。近年の第二言語習得で取り上げられることの多い focus on form で指摘されている言語構造についての気づきがなければ習得が進んでいけないという現象そのものである。そういった意味で、齊藤の指摘する週3時間で習得に必要なすべてのプロセスを生徒に体験させるということ自体にかなりの無理があり、本来コミュニカティブな授業が持つ優位性を活かさないままコミュニケーション重視が叫ばれていたことになる。

### 3.3.4 第8期・生きる力の時代(2002～2012)

第8期は、完全週5日制、総合的な学習の時間導入、実践的コミュニケーション重視、絶対評価などの改革が一度に押し寄せた。さらに、英語教育の面では行動計画が策定されそれによって中学・高校の教員に対して全員研修が行われるなど、授業内外で大きな変化にさらされる時期であった。

改革の進んだE中学校(2000 - 2009)、F中学校(2009 - 2012)時代

「4クラス×3学年の適正規模。学力的にも高く、地域・保護者の教育への関心は高い。しかし、知識・技能の獲得を重視する傾向があり、当然

評価にも敏感であった。

1989年のコミュニケーション重視からさらにコミュニケーション活動を多くとり入れ、授業の中での生徒の発話量を多くするようにした。実践的コミュニケーションの能力を高めるためにALTとの授業の充実、ペア活動やグループ活動の活性化、ライティングからスピーチへつなげていく実践、生徒が英語を使って楽しいと体感できるような活動を多くとり入れるようになった。一方で、その基盤となる英語の構造はしっかり教えたい。そのためには授業時数の増加は必須であった。

この学習指導要領から外国語（英語）は必修教科となった。そのため、それまで選択教科は英語以外の8教科で実施されていたが、必修教科となった為、選択教科としての英語が生まれた。これによって数値的には週4時間が可能になった。文部科学省としては生徒の興味関心を高め、幅広い知識を身につけるために選択教科の導入をしたわけだが、実際にはいやいや選んでいる生徒もいて、生徒の選択教科の認識は学習を広める、深めるといった積極的なものではなく、評価があまり厳しくない気楽な授業というところであった。そのため週1時間であるが、授業規律を作るのさえ苦労することもあった。選択教科は担当教師が教科書などにしぼられず、そして興味関心の高い生徒が集まるのであるから、自由に創造的なことができるのではと期待があったが、実際にやってみると週1時間では教員もエネルギーをそそぐことができず、準備にあまり時間をかけないでできるものをするようになっていた。さらに3年生は発展的なクラスと基礎基本を復習するクラスを開講しなければいけないというしびりがでてきた。この点については、各教育委員会や学校管理職の指示にばらつきがあり、いろいろな学校の教員と話すたびに、選択の時間の意味に疑問が生じた。選択の時間は数年で終わった。英語は学校選択が可能になったのである。実質週4時間を確保することができたのは現行の学習指導要領の2年前である。」



実践的コミュニケーション重視になり、様々な手法で授業活動を組み立てていることがよくわかる。特に生徒が英語をより使うための仕組みを意図的に作り出すなど、現行の学習指導要領の内容を先取りするような試みをこの時点ですすでに行っている。この辺りは、時代の要請を受けてから指導内容や手法を考える文部科学省と、教育現場でいち早く生徒のニーズを感じ取り実践していける教員との差が表れていると言えよう。

選択英語に表れた問題は、政策的にきちんと整備がされていない中途半端な仕組みはかえって教育現場の混乱を生み、思ってもみなかった負担増や生徒の無関心を誘ってしまう例であろう。

また、上に述べた授業活動の工夫については教員研修がうまく機能したことが要因のひとつであった。

#### 行動計画による悉皆研修

「英語が使える日本人の育成のための行動計画から、英語教員の全員研修が実施され集中研修をうけた。研修は中学、高校の教員がまざってグループ分けされていた。4技能の指導についての講義、課題ティーチングプランの交流、グループ討論、そして最後はグループで与えられた材料を使って作品を製作し、その説明・デモンストレーションするというものであった。なぜ作品作りなのかと不思議に思ったが、短時間でも協働作業をしながら、英語を使用するという実践的コミュニケーションの状況作りであった。創造する楽しさを味わいながら、かつ英語を使う楽しさを体感したのは意外であり、『実践的』の理解が一步進んだ。5日間の集中研修はかなりハードであったが、非常に有意義な研修であった。英語教育専門のネイティブの講師であったこと、中・高の教員がまざったグループであったことも効果的かつ有意義な研修にしていた。」

この時期は英語教育に特別な予算をつけ様々な研究開発や研修が組まれた時期であった。齊藤はこの一環である悉皆研修を利用し、そこでtask-basedなティーチングを経験して、英語を使った授業について新しい知見を得たと実感している。こういった指導要領を補完するような研修が組まれたのは大変喜ばしいことであるが、これが定期的に行われる仕組みを国なり文部科学省なりが作っていく必要を感じる。

#### 相対評価から絶対評価へ

「2002年度からの観点別評価の完全導入により実施された相対評価から絶対評価への移行は大きな変革であった。相対評価は、母集団に対する相対的な位置がわかるだけで必ずしもその生徒の英語力を表しているわけではない。コミュニケーション活動も多くなり、生徒をいろいろな角度からとらえ、評価し、指導・助言に生かしていく絶対評価が導入されたのは必然であった。絶対評価の導入により、指導の目標と到達度を表す評価基準が明確に示され、評価が行われることにより、個々の生徒が何をしなければならぬかがわかりやすくなった。生徒は次の目標に向けての学習への動機づけができるという利点もある。

しかし、絶対評価への移行は簡単ではなかった。成績処理はそれまでに比べて著しく労力が必要になった。また職員間の共通理解、保護者、生徒への成績の見方の説明などに多くの時間が費やされた。当初は4つの観点、「コミュニケーションへの意欲・関心・態度」、「表現の能力」、「理解の能力」、「言語や文化についての知識・理解」のうち重み付けを行う観点もあったが、そのうち重み付けをすることはいけないという指導が入り、現在は4観点のどの観点も25%ずつになっている。それぞれの観点について、目標に対して、到達率が何パーセントかで表され、100～80%がA、80～50%がB、50%未満がCになる。さらに4観点の総合を5段階で評価する。「コミュ

ニケーションへの意欲・関心・態度」という項目については、数値化するのが難しく、よく議論が交わされた。

多面的にみるという良い例として一例をあげる。他の教科もそうであるが文字に抵抗があり、文字を読んだり書いたりすることが苦手な生徒がいた。定期テストではほとんど点数がとれない。しかし、その生徒はリスニングテストの正答率が極めて良い。またペアワークやコミュニケーション活動には積極的に参加するので、コミュニケーションへの意欲・関心・態度、話す能力、聞く能力において、達成度が高く評価され、5段階評価では2から3を得ていた。それまでの相対評価では1かぎりぎり2の評価であろう。英語の高い運用能力をつけていくのは難しいかもしれないが、中学校の外国語科の目標はコミュニケーション能力の基礎を養うことであり3の評価は妥当である。反対に文法などの知識は高いがコミュニケーションが苦手であるという生徒もいる。テストでは100点に近くても、4がつくこともある。このように評価がその生徒の良い面、不足している面を示すことができ、その後の学習の目標をたてやすくするよい効果があった。

絶対評価は、個々の学習者の能力を引き出すということでは望ましいものである。学習者にとってはどのように学習を進めればよいのかの指針になり、教師にとっては指導方法の検証やその後の授業の組み立て方につながるものである。評価に信頼性、妥当性を持たせる為には、教師間での話し合いや観察・相互評価が必要であり、それらを通じて指導の目標、評価の項目・観点、クリアーすべき規準などを明確に生徒に示す必要がある。評価が生徒を多面的にとらえ、個々の生徒への指導、助言に活かされるようになってはきたが、まだまだ試行錯誤の連続である。評価のあり方は今後も研究していかなければならない。」

現場の教員でなくては感じることのできない問題や評価に対する見方が

よく表れている。言語テストでは、能力の測定については、測定法の妥当性が確保されていなければならないとされる。言語能力で言えば、「その測り方できちんと言語能力を見ることができているのか。」という問題であり、測定しているものが、言語コミュニケーション能力を構成するもの（意欲・関心・態度も含めて）をすべて含んでおり、なおかつ言語コミュニケーション能力以外のものを含まないという条件を満たすかどうかの問題となる。さらに評価となると測定された結果をどう解釈するかという評価者の判断が公正なものかまで関わってくる。齊藤の指摘にもある通り、教員間で何を持って英語コミュニケーション能力とするのかが明確に共有されていなければいけない。絶対評価への移行を意義あるものとするためにこういったことが課題になる。上記の多面的にコミュニケーション能力を評価する例は、絶対評価の意味を理解して公正な形で応用ができた好例である。

### 小学校との交流

「小学校において総合の時間に外国語活動が行われるようになり、小学校への出前授業、小学校の先生の授業指導案作成の協力など、小中の連携がはかれるようになったが、英語活動全体にかかわるのではなくほんの一部である。小学校へ行くのは、中学への不安をなくす、英語の授業への期待をもたせる、どのような子ども達が入学してくるのか知ることができる、など小学校側にとっても中学校側にとってもメリットがある。しかし、小学校と中学校が隣り合わせならば、もっと交流することができるが、現実には時間的にも距離的にも困難である。小中の連携は今後の課題である。」

小学校の英語活動については、習得開始年齢ばかりに焦点が当てられがちであるが、もっと考えるべきことは、小学校の英語活動がいかに中学校

に有機的につながっていくかであろう。それには、小学校の英語活動のあり方や課題について体感した齊藤のような現場教員の意見を積み上げていくことが重要である。

#### 4. まとめ

前章の内省を見ていくと今後の中学校の英語教育の充実のために以下の課題が浮き彫りになってくる。

1つ目の課題は、政策の立案と教育現場へのサポート体制を整備することである。ゆとりにせよコミュニケーション重視にせよ、政策を転換するときにやや理念に傾き過ぎる傾向にあり、現場に対して負荷の高い要求がなされている。目標を達成するためには総授業時数やクラスサイズ、教員の担当授業時数など、どのくらいが適正なのかについて見積りをきちんとせず、それが現場の困難さを生み出している。結局、最終的な教育改革の担い手は現場の教員であるという意識が希薄なまま提案がなされてしまうために、かけ声だけに終わる改革が量産されていくことになる。これを解消するためには、政策を立案する委員会等に中学校や高等学校の教員を入れること、あるいは立案内容に対する現場教員の反応をしっかりと聞き取り調査する必要があるだろう。

制度改革を施行した後の行政サポートも不可欠である。AETの導入の際の混乱は、ネイティブスピーカーなら誰でも良いと言わんばかりの人選に起因する面があるだろう。また、ティームティーチングのあり方について十分な研修ができる場と時間の確保などのサポートがなかったために各現場で試行錯誤が繰り返された。制度の導入初期に混乱はつきものとしても、しっかりと実効性のある教育補助となるように入念に計画する必要があるが国や自治体にはあっただろう。与えっ放しではかえって現場の負担が増すばかりである。

また、学習指導要領の改訂の際には、改革の意図が理解しやすいように研修の機会を設けるべきである。現場に寄り添うような研修を継続的に行うことで教員の学習指導要領への理解が深まるだろう。そのためには、教員が研修に参加しやすいように日々の校務の負担軽減を各教育委員会は真剣に考えるべきである。

第2点として中学校英語の目指すべき教育について内省レポートからの示唆を元に考えてみよう。コミュニケーション能力は豊かな人間社会を築く為に必要なものであり、学習指導要領がコミュニケーション重視や言語教育の重要性を謳っているのは当然のことである。しかし、英語教育のコミュニケーション重視は英語使用の重要性に傾きすぎてはいけない。音声、語彙、文法、構造、言語使用、それぞれをビルドアップしながら、スパイラルに組み込み、言語使用を体験していく授業の工夫が必要であろう。ツールとしての英語をしっかりと身につけさせることと同時に他者や社会への関心を持たせ、自ら考え、表現し、様々な関係性を築く経験を積むことが重要である。中学生という時期は、精神的、認知的、体力的に大きな変化がある年齢であるがたった3年間しかない。小学校での英語活動から有機的につながるようにしなければならないし、次への英語学習へと進めるよう土台をしっかりと築かなければならない。その為には、習得レベルや到達目標を明確にし、教員間で共有できるようにするべきである。また、それらを用い、目の前にいる学習者をどのように英語学習へ導いていくべきかについて、教員間の横の連携、小・中・高の縦の連携がとれる環境が必要である。

## 5. おわりに

日本の英語教育の歴史をふり返ると、国内事情だけでなく、日本の国際社会における地位や立場がカリキュラムの内容にまで大きな影響を及ぼし

てきたことがわかる。しかし、そうした大局的な見地から作られた教育政策が、それを現場で実行する教員が引き受けねばならない責任、負担等を考慮せずに立てられてきたことは否めない。理念から実行への一貫性を確保するためには、政策立案の段階から現場教員の声をすくい上げる必要があり、その仕組みが作られていくことを強く願わずにはいられない。

振り返ってみるとこの20年間の英語教育の変化はめざましく、中学校ではコミュニケーション重視に大きく授業改善がされてきた。しかし、グローバル化のなかでのツールとしての英語教育がクローズアップされているが、ことばを教育する重要性を見失ってはいけない。少子化や電子メディアの普及、家族・地域社会の変化などから子どもを取り巻く環境は変わっている。その中で子ども達の言語使用の弱さ、人間関係の希薄さ等が浮き彫りになり「生きる力の育成」「コミュニケーション重視」につながっているのである。現行の学習指導要領はその点をふまえ、思考力・判断力・表現力の育成のために言語活動の充実を含んでいる。言語を直接取り扱う国語（母語）と英語（外国語）は双方から言語を学ぶことにより、言語に対する関心や理解をより一層深めることができる。小・中との連携、中・高の連携を深め、言語教育としての英語教育がさらに充実していくよう現場に寄り添った研究を進めていく必要があるだろう。

## 参考文献

- 小池生夫（編著）. (2013). 『提言日本の英語教育 -ガラパゴスからの脱出』 光村書店.
- 小泉 仁. (2000). 「学習指導要領における英語教育観の変遷」 英語教員研修研究会（編）『TERG報告書平成12年度版』（<http://www.cuc.ac.jp/~shien/terg/terg11.html>）
- Littlewood, William. (1981). *Communicative Language Teaching: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 成田一. (2013). 『日本人に相応しい英語教育』 松柏社.
- 大津由起雄他. (2013). 『英語教育、迫り来る破綻』 ひつじ書房.
- 斎藤兆史. (2006). 『日本人に一番合った英語学習法』 祥伝社黄金文庫.